

A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade*

António M. Magalhães

Palavras-chave:

ensino superior,
modernidade, identidade.

A definição de uma 'ideia' de educação superior parece ser uma tarefa que alguns pós-modernistas lançam definitivamente para o caixote do lixo da história. Produto, por excelência, da modernidade, e no cruzamento dos modelos humboldtiano, napoleónico e de Oxbridge, a educação superior, tal como a herdámos, era centrada no conhecimento, isto é, na sua produção (investigação), na sua distribuição (ensino) e na sua difusão pelo corpo social (função de serviço à sociedade). O conhecimento e o seu manuseamento definiam não só a missão institucional como a natureza das organizações consagradas ao ensino superior.

A estes elementos componentes da 'ideia' de educação superior foram incorporados outros igualmente estruturantes: a funcionalidade destas instituições em relação à consolidação e desenvolvimento do Estado-nação. Os quadros necessários ao funcionamento e estrutura do aparelho de Estado encontravam nas universidades e noutros institutos de ensino superior o lugar privilegiado para a sua formação.

O que este artigo pretende argumentar é que, num contexto em que a produção, a distribuição e a difusão do conhecimento se transformam, em que a globalização/localização intensifica – sobretudo na Europa – a fragilidade das instâncias nacionais e em que o processo de massificação e de democratização do acesso ao ensino superior o conduzem a outro modelo sociológico que não o de origem, a educação superior está a viver uma identidade esquizóide: educação terciária, pós-secundária, educação fundada na investigação, educação vocacional, etc. Esta situação requer um esforço de reflexividade que, ao mesmo tempo que recusa a procura essencialista de uma 'ideia' de ensino superior, enfatiza a necessidade de promover uma perspectiva de educação que não soçobre ao pobre paradigma da adaptabilidade, segundo o qual o critério de utilidade de uma dada instituição é directamente proporcional à sua capacidade de sobreviver às mudanças operadas no seu ambiente organizacional.

Professor da Faculdade de
Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade
do Porto e investigador do
Centro de Investigação de
Políticas do Ensino Superior
(CIPES)

antonio@fpce.up.pt

“How can we know the dancer from the dance?”

William Butler Yeats, *School Children*

Introdução

Em trabalhos anteriores (e.g. Stoer e Magalhães, 2005) procurou-se estabelecer o contexto e as delimitações estruturais dentro dos quais o ensino superior tem vindo a desenvolver-se. Stephen Stoer (2004), elaborando esta perspectiva, identificou os contextos estruturais dentro dos quais a educação superior pode (e está a) ser reconfigurada no contexto europeu. Aqui procurarei elaborar uma abordagem que, tendo em conta esses contextos, pretende assumir uma visão da educação superior a partir do seu interior. Isto é, desde os anos 80 do século passado que o ensino superior tem vindo a ser pensado a partir de um paradigma que poderíamos designar como sendo o da adaptabilidade. Inspiradas na teoria dos sistemas e das organizações, sobretudo através das teorias e práticas da administração, e na pressão das restrições financeiras e políticas, a investigação e a reflexão sobre as instituições de ensino superior (IES) têm vindo a ficar prisioneiras das assunções de que, primeiro, as organizações académicas, como quaisquer outras organizações, têm de cuidar da sua relação com o seu meio ambiente e, segundo, que a sobrevivência organizacional depende da reformulação da sua missão. De facto, muitos académicos, ciosos da tarefa da relevância social das IES e campeões da prestação social de contas por parte da academia, propõem tanta adaptação que a especificidade educativa e cognitiva deste tipo de instituições corre o risco de se transformar, indo para além daquilo que, em princípio, constitui a sua identidade. É neste ponto que se torna relevante a pergunta do verso de Yeats: *como distinguir os dançarinos da própria dança?* Qual é a diferença das instituições de ensino superior em relação a outras instituições e organizações. É neste sentido que este trabalho pretende ser um contributo para a construção de estratégias reflexivas das IES.

O objectivo deste artigo não é o de propor uma nova ideia de ensino superior ou uma nova narrativa universal sobre as universidades ou quaisquer outras instituições. À medida que este campo vai sendo colonizado por discursos muito diversos (sendo, porém, os hegemónicos, aqueles que legitimam, e se legitimam, nas exigências do ‘mundo exterior’, sob a égide do modelo empreendedor-empressarialista, articulando simultaneamente argumentos de relevância social e da necessidade de prestação de contas (Magalhães, 2004)), parece ser importante delinear uma estratégia baseada numa delimitação de um *minimum* que assegure que o ensino superior não caia, de facto, na diluição pós-modernista do *anything goes*.

Na primeira parte deste trabalho, centrar-me-ei na perspectiva segundo a qual a educação superior, tal como a discutimos hoje, possui uma matriz mo-

derna. Na segunda parte, lidarei com a questão da dissolução narrativa do ensino superior, como indício da sua crise de identidade, e, na terceira parte, debruçar-me-ei sobre a mudança de natureza do ensino superior e sobre a necessidade de construir guiões em referência aos quais as IES possam, por seu turno, desenhar estratégias de desenvolvimento sem perderem, por assim dizer, a sua alma.

I. Modernidade e identidade do ensino superior

O argumento geral que percorre este artigo é o de que existe uma coincidência essencial entre a crise de identidade do ensino superior e a crise da modernidade. De facto, o actual contexto do ensino superior inspira o surgimento de uma identidade, diga-se assim, esquizóide deste nível de educação. A educação superior parece estar, de facto, a assumir simultaneamente múltiplos e diversos selos: ensino universitário, ensino terciário, ensino pós-secundário, educação politécnica/vocacionalizante, educação fundada na investigação, etc. Estes diferentes tipos de identidade ocasionam, por sua vez, tipos institucionais 'confusos' como, para dar apenas alguns exemplos, os *Instituts Universitaires de Technologie*, em França, as *Fachhochschulen* na Alemanha, as universidades resultantes da transformação dos politécnicos em Inglaterra, ou as resultantes da incorporação dos cursos de Enfermagem e de Formação de Professores nas universidades na Suécia ou, ainda, e para dar um exemplo relacionado com o contexto nacional, as Universidades Politécnicas, recentemente propostas.

Diz R. Barnett que estamos a lidar com uma crise no que diz respeito «à forma como entendemos a educação superior, aos princípios fundamentais sobre os quais a ideia de educação superior tradicionalmente assentava, e à forma como esses princípios estão a ser minados» (Barnett, 1994: 3)¹. Num certo sentido, o ensino superior esteve sempre em crise, mas, presentemente, está a confrontar-se com dilemas com que porventura antes jamais se havia tão radicalmente confrontado. Pelo menos nos países centrais do sistema mundial, devido ao aumento da procura do ensino superior, tanto por parte da coorte de idade tradicional, como por parte, e estes de uma forma cada vez mais significativa, de estudantes mais velhos, assim como devido à proliferação das expectativas sociais e das pressões económicas e políticas, o ensino superior está a confrontar-se com uma crise de identidade, que surge aparentemente como algo de realmente novo.

Mas será legítimo dizer que por detrás dos sistemas de ensino superior baseados no mercado (como é o caso das Filipinas e dos Estados Unidos da América), por detrás dos sistemas centralizados (como é o caso da China e da ex-União Soviética), por detrás dos sistemas de semimercado (como é o caso do Brasil, por exemplo) e por detrás dos sistemas centralizados da Europa continental ou do sistema britânico há uma matriz comum, uma matriz moderna? Uma resposta afirmativa a esta questão não significa que nos seja possível traçar leis universais

de configuração do desenvolvimento e da diversificação dos sistemas de ensino superior, ou postular padrões universais entre esses sistemas e a sociedade, em geral, e o Estado, em particular.

Efectivamente, concordamos com Peter Scott quando ele afirma, referindo-se ao caso britânico, que, apesar da antiguidade da designação ‘universidade’, este tipo de instituições «[...] são claramente modernas» (1997: 11). Este autor argumenta que a maior parte das actuais instituições de ensino superior no Reino Unido foram fundadas depois de 1945 e que as mais antigas «foram reformadas de tal forma que são irreconhecíveis» (*ibid.*).

Trow (1996a) enfatiza a mesma ideia, pois, segundo ele, apesar da antiguidade e das origens medievais das universidades, alguns sistemas de ensino europeus são mais recentes do que o americano. «Os americanos que deambulam pelos corredores e jardins de Oxford e de Cambridge, e que sabem que Harvard foi modelada a partir de Cambridge, pensam frequentemente que as universidades britânicas são incomensuravelmente mais velhas que as suas. E Oxford e Cambridge são-no. Mas o ensino superior como um sistema é muito mais recente do que o do Estados Unidos» (Trow, 1996b: 26). O que nos conduz ao fulcro do nosso argumento: a modernidade dos sistemas de ensino superior e da sua fundação narrativa. Argumentaremos que, quanto mais integradas forem as dimensões narrativas (pública, ontológica, conceptual e metanarrativa, ver Somers e Gibson² 1996), mais eficientes são, enquanto produtoras de sentido. As grandes narrativas da modernidade postulavam a centralidade da *verdade* e da *humanidade* como os seus personagens principais. De Rousseau a Marx, de Kant a Hegel, estas personagens, em diferentes etapas, desenvolveram-se na história como o seu elemento de eleição, articulando conhecimento e instituições, de um modo tão integrado que o sujeito moderno pode ficar a salvo de qualquer má consciência ou insegurança política. O Ocidente via-se a si mesmo como o reino da *Humanidade*, o detentor do modelo ideal da procura da *Verdade*, e do modelo histórico de civilização.

No paradigma sociocultural da modernidade, a razão era ao mesmo tempo um instrumento e o seu próprio produto – nos termos de Hegel *o racional é real, e o real é racional* (1976: 13) – e a natureza, a cultura e as instituições sociais e políticas – as europeias, é claro –, as suas faces materiais. O âmbito da história era o da realização da unidade entre a consciência individual, a humanidade, a razão e o Estado. Hegel, neste sentido, representa, talvez, o ponto mais alto da autoconsciência da modernidade, dado que defendia a coincidência da Humanidade-Razão-Estado no Estado, enquanto lugar «onde a liberdade adquire a sua objectividade e vive a sua própria realização» (Hegel, 1965: 11).

1.1. As ‘ideias’ sobre a educação superior

Como é que a grande narrativa moderna articulou o ensino superior, ou como é que as universidades integraram nas suas narrativas públicas a própria grande

narrativa da modernidade? O que estas diferentes narrações possuem em comum é o facto de promoverem uma ideia explícita de educação superior³. Adiantam, efectivamente, questões seminais:

- i. a escolha das origens históricas;
- ii. o que é considerado educação superior – o que é *superior* e o que é *educação*;
- iii. qual é a relação entre ensino superior e enunciação epistemológica da *verdade*, isto é, qual é a relação entre a investigação e o ensino;
- iv. que relação existe entre a especificidade do ensino superior e a definição das instituições de ensino superior enquanto instituições, isto é, as questões da autonomia e da liberdade académica; e
- v. quais são as metas do ensino superior.

A fundação narrativa da modernidade que é possível encontrar em Hobbes, Locke, Adam Smith, Rousseau, Hegel, Marx, etc., centrando o tempo e a história modernos em torno do Estado, do mercado ou da comunidade, teve os seus equivalentes no que diz respeito às instituições de ensino superior em von Humboldt e no cardeal Newman, para mencionar apenas estes dois. Assumindo, não obstante, diferentes matizados, os discursos destes autores possuem algo de muito forte em comum: a sua fé moderna no Homem, no Conhecimento (enquanto Ciência, Verdade) e na História. É neste sentido que a fundação narrativa do ensino superior de von Humboldt, Newman ou do modelo napoleónico são modernas, para além das suas diferenças.

John H. Newman apresentou as suas reflexões sobre a universidade pela primeira vez em Dublin, em 1852, nos seus *Discourses on the Scope and Nature of the University Education*. Apesar de o seu projecto não ter sido realizado, o seu conteúdo e o seu âmbito são, enquanto narrativas, extremamente importantes para se compreender a ideia moderna de ensino superior, ou pelo menos de uma parte deste. De facto, «pouco importa que a universidade ideal de Newman apenas existisse na imaginação [...]» (Scott, 1995: 3); o crucial é que havia um auditório para a ideia de universidade em geral e para aquela ideia de universidade em particular. Obviamente que o contexto britânico, que era o dos discursos do cardeal Newman, é importante, mas a sua ideia de universidade teve uma influência muito mais ampla nos discursos fundacionais e legitimadores do ensino superior.

Sublinhemos as suas principais características Primeira, espera-se da universidade que ela forneça uma educação *liberal*, entendendo por liberal o facto de o conhecimento dever ser procurado como um fim em si mesmo (Newman, 1973:103). Segunda, a educação superior não deve ser em si mesma útil, mas sobretudo assumir a forma da aquisição filosófica do conhecimento (*ibid.*). Terceira, a educação superior não deve basear-se numa concepção de conhecimento ou de trabalho

fragmentados, isto é, a universidade deve ensinar todo o conhecimento «ensinando todos os ramos do conhecimento» (*ibid.*:145).

Sendo estas as linhas mestras da ideia de universidade de Newman, a pergunta que parece impor-se é a de saber como é que essa ideia de educação liberal pôde conquistar audiências no contexto crescentemente presente do processo de industrialização? A explicação talvez resida no facto de a fundação narrativa actuar numa dimensão de legitimação que não é um mero reflexo da realidade social no âmbito da qual ela surge. O objectivo da narrativa fundacional é o de criar sentido e, portanto, legitimar a realidade social, como sugerem Smith e Webster quando, a propósito do caso britânico, dizem que «para a maior parte deste século [o século XX] a “Ideia” de universidade [...] pareceu ser um assunto claro, ou, até mesmo, resolvido» (1997: 2). Por outro lado, a indústria, na época, baseava-se sobretudo no trabalho e não, primariamente, no conhecimento⁴.

Há duzentos anos atrás na Grã-Bretanha, Cambridge e Oxford (e as Universidades escocesas de Edimburgo, Glasgow e Aberdeen) eram instituições de elite, recebendo, no seu conjunto, cerca de cinco mil estudantes. Por outro lado, a ideia de universidade de Newman baseava-se no desiderato de um «alargamento intelectual», «numa expansão da mente» (Newman, *ibid.*: 118), com vista à «formação do carácter» (*ibid.*: 105) e não à articulação imediata e utilitarista com o desenvolvimento nacional.

E se Newman enfatizava o desenvolvimento da personalidade dos estudantes através de uma concepção *liberal* de educação superior, a ideia de universidade de Humboldt, sobretudo influente na Alemanha, enfatizava a qualidade da experiência do estudante através da emersão deste numa atmosfera marcada pela procura do conhecimento. Na epistemologia idealista de Humboldt assumia-se que o conhecimento é o produto de um diálogo estabelecido entre as mentes, não havendo, por isso, uma diferença substancial entre professores e alunos. Estavam ambos unidos pela *Lernfreiheit*, dado que a produção do conhecimento se desenhava como um empreendimento comum.

A ideia humboldtiana de universidade expressa uma centração na ciência moderna e na sua institucionalização, liberta da religião, da igreja ou da autoridade do Estado e das pressões sociais e económicas. Por outro lado, assumia que estava no âmbito da competência e interesse do Estado o assegurar a *Lernfreiheit* e a *Lehrfreiheit* da universidade, dado que a ciência fornecia a força unificadora de que o Estado necessitava para se legitimar a si próprio simultaneamente como instituição nacional suprema e como, para utilizar as palavras de Humboldt e de Schleiermacher, “Estado de cultura”. Bastaria, disse Humboldt em 1810, ver a ciência como algo que não está totalmente descoberto e como impossível de descobrir totalmente para que todas as instituições nacionais e a universidade convergissem (Humboldt: 1959: 379).

Na próxima secção centrar-nos-emos na relação entre o ensino superior e o Estado moderno. Por ora, bastará dizer que, para além das suas diferenças, as

ideias de universidade de Newman e de Humboldt partilham uma mesma matriz, a matriz moderna. Talvez a ideia humboldtiana seja mais marcada pela *Aufklärung*, dado que situa a própria essência quer dos objectivos das instituições de ensino superior, quer as funções nacionais destas no interior do processo do desenvolvimento científico (ver Lyotard, 1989: 69-78). Partilham, contudo, a base comum do cultivo do conhecimento como um fim em si mesmo e uma concepção unitária desse mesmo conhecimento que o ensino superior deverá preservar, construir e desenvolver, à maneira de Kant, com o objectivo de alcançar a verdade para além da diversidade das disciplinas e das divisões das faculdades.

Nestas ideias de universidade é possível encontrar um comum e insistente desejo de unidade. Ambas assumem que a universidade é, em última instância, uma forma material, externa e organizacional de uma substância unitária; os seus objectos centrais são um só (a Razão), apesar de aparentemente múltiplos: o Homem, a Verdade, o Estado, o Conhecimento, sendo a História o âmbito da sua acção. A universidade é concebida como o estádio mais elevado onde esse objecto único pode alcançar o máximo possível de consciência.

Claudius Gellert, em *Higher Education in Europe* (1993a: 237-8), define três tendências dominantes dentro das instituições académicas europeias, que, na economia do nosso argumento, assumimos como sendo matizes da mesma matriz moderna. O modelo do *conhecimento*, que corresponderia à ideia humboldtiana de universidade (o 'modelo da investigação'), o modelo *profissional*, que corresponde ao modelo das *grandes écoles* francesas – que se situam, em termos de prestígio e estatuto, acima das universidades –, o 'modelo da formação' concentrado sobretudo na produção de quadros para o aparelho de Estado, e o modelo da *personalidade*, na esteira da tradição de Oxbridge de formação do carácter através de uma educação liberal (o 'modelo da personalidade'). O primeiro modelo, historicamente identificado com a Alemanha, assumia a criação e a transmissão do conhecimento como sendo a tarefa central da universidade; o segundo modelo enfatizava a aquisição de capacidades profissionais, como estando no cerne da missão das instituições de ensino superior, encontrando-se este usualmente ligado ao sistema de ensino superior francês; e o terceiro modelo, o modelo anglo-saxónico, concentrando-se este na formação do 'carácter'. Contudo, quer enquanto instituições científicas, quer enquanto instituições profissionais, quer enquanto instituições culturais, estes três modelos são narrativamente unificados, na medida em que partilham a celebração em comum do conhecimento, da razão e da crítica como processos educativos.

É certo que o desenvolvimento destes modelos nos diferentes contextos nacionais deram origem a diferentes tipos de instituições e de sistemas de ensino superior, mas parecem partilhar a ideologia e o mesmo senso comum intelectual acerca do ensino superior (claramente fundado numa óbvia fé na ciência e na técnica, enquanto realizações mais cabais da Razão), em relação às instituições cien-

tíficas, enquanto instituições nacionais, e em relação ao Ocidente como o centro da História e da Humanidade, i.e., a matriz moderna, dentro da qual o conceito de verdade e da sua posse capacita a Humanidade para conquistar o mundo, as suas leis e os seus processos em proveito próprio.

As narrativas públicas legitimadoras, a que nos acabámos de referir, enquanto narrativas fundacionais do ensino superior e das suas instituições, são actualizações da metanarrativa da modernidade, pois constroem ideias de universidade dentro das racionalidades de emancipação e de regulação.

As ideias de universidade a que nos referimos são simultaneamente ideias e ideologia. Enquanto ideias, é possível enfatizar as suas diferenças e aquilo que possuem em comum, assumindo, em sintonia com Ronald Barnett, que o que é surpreendente é o seu grau de consenso, ou seja, «podemos ver de imediato que há certos temas recorrentes, como conhecimento, verdade, razão, totalidade, diálogo e crítica» (1994: 23). Enquanto ideologia, no sentido de evidências partilhadas, encontramos, como diz J. Habermas, «[...] a ideia da unidade da ciência e da compreensão crítica (*Aufklärung*) [...]» (Habermas, 1993: 49). Como parte da modernidade, estas ideias e ideologias são parte também dos défices e excessos históricos desta.

1.2. Os sistemas de ensino superior: a emergência do Estado moderno e o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais

Os sistemas de ensino superior são acontecimentos modernos pelo menos de duas maneiras: primeiro, narrativamente, na medida em que a suas narrativas fundadoras – narrativas públicas e conceptuais –, articulam a própria narrativa da modernidade. Em segundo lugar, na medida em que, enquanto sistemas, eles produzem recursos humanos que permitem a construção e consolidação do Estado-nação moderno. Os sistemas de ensino superior, quer em condições de grande autonomia – como na Grã-Bretanha –, quer em condições em que a incitava privada desempenhou um papel central – como nos Estados Unidos –, quer mesmo em condições de estrita regulação pelo Governo, foram evidentemente funcionais em relação às necessidades desse Estado.

A Razão/Ciência e o Estado reuniram-se numa encruzilhada da história, justificando-se e legitimando-se entre si com base na sua hegemonia narrativa. Nos termos de Santos, aconteceu uma hipercientificização do pilar da emancipação, que desfez o equilíbrio entre este e o pilar da regulação, tendo produzido uma concentração da energia emancipatória na ciência e na técnica (Santos, 1991). O reino do conhecimento e da verdade imbricou-se com a regulação estatal, como se o princípio do Estado fosse por si mesmo subsumido a uma lógica racionalizada, como a da gaiola de ferro de Weber.

Margaret Archer (1979), na sua análise estrutural dos sistemas educativos (focalizada nas origens sociais dos sistemas educativos da Grã-Bretanha, da França,

da Dinamarca e da Rússia), sublinha com clareza as mudanças introduzidas pela integração da educação por parte do Estado. Para o nosso objectivo o que é importante de ser retido é a integração de uma multiplicidade de instituições sociais pela coordenação estatal, isto é, a integração da educação por um centro político, o Estado.

Não nos referimos à mera integração organizativa da educação – que, de facto, era um fenómeno mais antigo, como Neave (1997) sublinha –, mas à emergência de uma educação nacional do Estado. Nos sistemas nacionais, em consequência da natureza dos recursos envolvidos, «pela primeira vez a propriedade educacional e o controlo educacional foram separados» (Archer, *ibid.*: 148), e mesmo que se argumente que a Igreja Católica ou a Igreja Anglicana, por exemplo, poderiam reclamar ter criado e governado uma rede educacional nacional, pela primeira vez, com os sistemas nacionais, a administração e a governação das instituições educativas surgiram ao mesmo tempo como claramente de carácter educacional e ligadas a um centro político, no sentido restrito do termo.

No que diz respeito ao ensino superior, essas transformações estruturais, que ocorreram no contexto da emergência de um sistema educativo nacional, assumiram diferentes formas conforme os contextos em que foram levadas a cabo. Sob condições de grande autonomia – como na Grã-Bretanha – e em condições de forte regulação estatal, na tradição do absolutismo – como em França e em outros países do Sul da Europa-, o processo de integração assumiu padrões quantitativa e qualitativamente diferentes.

Em condições em que a iniciativa privada desempenhava um papel central, e não a regulação estatal – como é o caso dos EUA –, a questão que pode ser levantada é a de saber como é que foi possível a criação de um sistema de ensino superior nessas condições. A resposta talvez esteja, pelo menos em parte, «na fraqueza do Governo central na América e numa constituição federal que atribuía aos Estados a principal responsabilidade na provisão de educação» (Trow, 1991: 158).

Clark and Youn resumem a questão da seguinte forma:

Sucessivamente em diversos países do continente, construir uma nação significava enquadrar o ensino superior num gabinete público. Aconteceu quer a completa nacionalização do ensino superior, na qual quase todas as unidades foram colocadas sob a tutela de um ou mais ministérios do Governo nacional, como, por exemplo, no caso da França depois de Napoleão, ou da Itália depois da unificação, quer o completo enquadramento por parte do Governo ao nível mais baixo, como na Alemanha, onde as universidades estão integradas no âmbito de um ministério de um governo do 'Land' (Clark e Youn, 1976: 3).

Na Inglaterra, este tipo de transformação aconteceu de uma forma efectiva apenas depois das duas guerras mundiais. Aí, a integração assumiu um ritmo específico e uma forma diferente, por exemplo, do modelo napoleónico de ensino

superior cujo objectivo era o de «assegurar a unidade política e a estabilidade da nação expressa como unidade histórica e geográfica» (Neave, *ibid.*: 12). Os colégios e universidades britânicos eram matricialmente instituições corporativas privadas quase sem envolvimento estatal, mesmo no âmbito do financiamento. Só em 1889-90 o Estado inglês ofereceu auxílio financeiro às universidades e colégios, e «o *ad hoc* University Colleges Committee, estabelecido em 1906 [...] foi a primeira tentativa de criar uma máquina administrativa para regular as relações entre as universidades e o Estado» (Scott, 1995: 14). Esta relação tornou-se mais orientada no sentido da unificação depois das duas guerras mundiais e das suas «reverberações sociais, combinadas com o estabelecimento definitivo da democracia sob a forma de sufrágio universal depois da Primeira Guerra Mundial e com a criação do Estado-providência depois da Segunda, (que) originaram as condições para o rápido crescimento da procura de ensino superior. As universidades tornaram-se então instituições nacionais» (*ibid.*: 14-15). O UGC (*University Grants Committee*) foi estabelecido apenas em 1919 e em 1946 já tinha aumentado o financiamento das instituições do ensino superior em dois terços.

Para se compreenderem as principais consequências da emergência dos sistemas nacionais estatais, sobretudo no que diz respeito ao ensino superior, tem de se ter presente que a modernização nem aconteceu de um modo simultâneo nos países ocidentais, nem constituiu um fenómeno homogéneo quando se compara entre os diferentes países. De facto, este processo de modernização da educação representa algo de substancialmente novo, sobretudo se comparada com a ‘monointegração’, como Archer lhe chama⁵, que anteriormente prevalecia na Europa. Desde a Idade Média que a educação era uma instituição monointegrada, quer dizer, dominada, e orientada de acordo com as necessidades e com os seus objectivos pela Igreja Católica – como era o caso da França, entre outros países – e/ou pelas ordens religiosas, pela Igreja Anglicana, em Inglaterra, pela Igreja Luterana, na Europa do Norte, pelo menos até meados do século XVI, e pela Igreja Ortodoxa e pelas suas irmandades, por exemplo, na Rússia. É importante que se refira, ainda na esteira de Archer, que quem controlava a educação também era a sua ‘proprietária’ (*ibid.*: 57), e tal permaneceu assim, genericamente falando, até ao surgimento, por um lado, da *Aufklärung*, e, por outro, dos Estados nacionais.

Considerando os traços corporativos das universidades e das suas complexas relações com os poderes religiosos e políticos, a separação entre a propriedade das instituições e o controlo educacional deve ser matizada. Em Portugal, por exemplo, a partir do século XVI, a Ordem dos Jesuítas tornou-se na controladora efectiva da produção e da disseminação do conhecimento, mas a Universidade de Coimbra (à época, a única universidade portuguesa) – diferentemente daquilo que acontecia com outras instituições educacionais – não era posse dessa ordem religiosa. Contudo, os Jesuítas controlavam e supervisionavam a instituição, os mestres e os *curricula* como se seus proprietários fossem, não havendo, de facto,

qualquer distinção entre os Jesuítas e os mestres da universidade (Carvalho, 1986: 330; ver também Marques, 1983: 128-134). E embora a ordem tenha sido expulsa de Portugal 'para sempre' pelo governo iluminado do marquês de Pombal no século XVIII, a Igreja Católica nunca deixou de exercer o seu controlo sobre a universidade portuguesa, tendo sido apenas depois da Revolução Republicana de 1910 que os alicerces de um sistema de ensino superior público foram lançados, isto é, de uma forma claramente regulada pelo Estado. Em 22 de Março de 1911, o Governo republicano criou a Universidade do Porto e a Universidade de Lisboa, definindo estas instituições como sendo públicas e nacionais sob a tutela do Ministério do Interior (*Bases da Nova Constituição Universitária*, de 19 de Abril de 1911 in *Portugal*, 1989: 107), rompendo simultaneamente com a jurisdição e controlo da Igreja da Católica sobre as universidades e com o monopólio da Universidade de Coimbra sobre o ensino superior em Portugal.

O controlo e o financiamento dos sistemas de ensino superior pelo Estado são, ainda que paradoxalmente, mais favoráveis à autonomia e liberdade académicas do que a anterior subordinação à Igreja e às ordens religiosas, que trazia consigo um grau muito limitado de autonomia no que diz respeito à determinação das respectivas operações, dada a dependência em relação ao proprietário/controlador. Como diz Scott, não há uma contradição inerente entre o financiamento e controlo por parte do Estado «e uma (efectiva) autonomia universitária, como mostra a experiência das universidades britânicas entre 1919 e meados dos anos 1960 e a de muitas outras universidades europeias, apesar do que poderia sugerir a sua incorporação formal no âmbito de burocracias estatais» (Scott, *ibid.*: 15).

Foi neste contexto que a educação começou a ser pensada dentro de um quadro em que as culturas nacionais eram assumidas como sendo a questão central da educação, tornando-se mesmo esta no mecanismo privilegiado da afirmação da identidade nacional. E se concordamos com Stoer e Cortesão quando eles questionam a pretensão de actualmente a educação ser precisamente o esteio dessa afirmação, dados os processos de globalização e de transnacionalização em curso (1995; 1999), no que diz respeito ao período que estamos a considerar, essa pretensão era bastante mais do que uma mera construção retórica. Especialmente no que diz respeito ao ensino superior.

1.2.1. Regulação estatal e função nacional dos sistemas de ensino superior

Guy Neave e Frans van Vught no seu livro sobre as relações entre o Estado e o ensino superior, *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Change* (1994), afirmam que

«[...] se hoje em dia, o modelo de controlo estatal da relação entre o Governo, a administração nacional e o ensino superior pode parecer disfuncional, não se deve esquecer que nas sociedades pré-industriais, na Europa assim como em

muitas sociedades actualmente em vias de desenvolvimento, o principal agente de modernização e de estabilidade reside precisamente na formação de uma burocracia profissional e na assunção da universidade como o seu reservatório» (1994: 268).

Estes autores defendem que as reformas das universidades levadas a cabo durante o século XVIII – por exemplo, as reformas austríaca e sueca e, mais tarde, a reorganização napoleónica e humboldtiana destas instituições – «marcam o advento da universidade moderna, toda virada para a universidade como um agente da reconstrução nacional, numa aliança visando satisfazer a necessidade de recrutamento de pessoal para o aparelho de Estado» (*ibid.*). A imbricação da burocracia estatal com a universidade é crucial neste processo, dado que «as agregava fortemente não só como símbolos da supremacia da lei e da igualdade de todos perante ela, mas também porque activava o princípio básico de “carreiras abertas aos talentos”, podendo cada um contribuir à sua maneira para a substituição de uma versão atributiva da sociedade por uma versão prescritiva da mesma» (*ibid.*).

Este modelo de modernização política trouxe implicitamente consigo o projecto de forjar a identidade política nacional através da preservação e desenvolvimento da cultura nacional.

O Estado-nação teve profundas consequências nos padrões de controlo e de administração no mundo universitário. Em primeiro lugar, ao colocar a universidade no topo das instituições que definem a identidade nacional, também colocaram a educação superior no domínio da responsabilidade nacional. A universidade foi assim submetida à tutela da administração pública em vez de ser objecto de privilégios reais. [...] A universidade foi integrada num sistema nacional de tutela e de controlo exercidos através de poderes legislativos, decretos e circulares ministeriais. E, não menos importante, o forjar do Estado-nação aconteceu ao mesmo tempo que a academia era incorporada nas fileiras do serviço estatal, postulando assim a obrigação implícita de prestação de serviço à comunidade nacional (Neave, 1997: 14).

A ligação entre a universidade e a consolidação do Estado-nação era, pois, forte. Essa ligação pôde ser ainda muito recentemente verificada nos processos de independência dos países anteriormente colonizados, onde a afirmação nacional ocorreu praticamente ao mesmo tempo em que se inventava uma bandeira nacional e se fundava uma universidade⁶.

A ligação entre o projecto de forjar o Estado-nação, a burocracia e a universidade e o processo mais amplo através do qual os vassalos são substituídos por cidadãos são dinâmicas que se reforçam entre si, pois o processo de modernização traz consigo – ao mesmo tempo que reflecte – uma tendência para a descontextualização (Giddens, 1994; 1996), através da qual o espaço, o tempo e a acção social são assumidas como funções de estruturas abstractas. O nome com que este processo costuma ser designado é racionalização ou burocratização (Weber,

1930), mas, no que diz respeito ao ensino superior, «a definição da cultura nacional e a emergência daquilo a que mais tarde se chamará a “sociedade da qualificação”, sustentada no seu conjunto por qualificações padronizadas e, frequentemente, validadas pelo Estado, foram introduzidas em primeira instância ao nível da universidade no sentido de assegurar iguais condições de acesso aos postos administrativos mais elevados do território» (Neave e van Vught, 1994: 268). Os postos dos níveis administrativos superiores foram, a partir de então, distribuídos de acordo com diplomas organizados e/ou reconhecidos pelo Estado, lugares esses que antes eram distribuídos com base na árvore genealógica dos indivíduos ou da sua influência na ordem social. No que diz respeito à natureza e ao âmbito da administração da educação, a unificação surge como a primeira característica universal dos sistemas estatais, envolvendo esta a incorporação das instituições e respectiva actividade numa rede educativa centralmente articulada e administrada, o que «por seu turno traz consigo certos controlos uniformes dimanados do centro, assim como a padronização do que é ensinado, dos processos e dos produtos educacionais no âmbito da nação» (Archer, *ibid.*: 174).

O modelo napoleónico de universidade pode parecer, neste contexto, como aquele que melhor se adequa à modernização política, pelo menos mais do que os modelos propostos por Humboldt ou Newman, na medida em que estes últimos insistem mais na liberdade dos académicos e, assim, na autonomia da academia. O modelo napoleónico era muito restritivo no que diz respeito à autonomia das instituições académicas, na medida em que articulava um generalizado controlo estatal que regulava desde os mais simples actos administrativos até aos conteúdos dos programas e dos cursos. O modelo humboldtiano assumia, em compensação, que as universidades eram parceiros do Estado, actuando como a mais elevada expressão da cultura nacional e do próprio Estado, sendo precisamente este carácter de parceria que introduzia uma autonomia menos restrita⁷. O modelo humboldtiano e o modelo jacobino, contudo, não são contraditórios dentro do paradigma social, cultural e institucional da modernidade. Pelo contrário, são actualizações diferentes da mesma matriz.

Apesar de diferenças substanciais entre os dois conceitos de autonomia, ambos envolvem uma semelhança fundamental na tarefa que é atribuída ao Estado na sua relação com a universidade. Independentemente do facto de o controlo estatal envolver um elemento de parceria ou basear-se totalmente num princípio de subordinação e de prestação administrativa de contas às instâncias superiores, a autonomia académica não era uma mera questão de protecção das liberdades de aprender e de ensinar. Era também uma questão de proteger o sector modernizador da sociedade contra as pressões, pretensões e exigências especiais de interesses instalados e privilégios herdados (Neave e van Vught, *ibid.*: 271), (ver também Neave, 1996: 35).

A integração política pelo Estado, por isso, permite não só descrever o modelo napoleónico de universidade, mas também o humboldtiano, dado que os modelos

caracterizados por uma maior independência, por uma maior autonomia, enfatizando sobretudo a liberdade académica para procurar a verdade seja onde for que essa procura possa conduzir, assim como a liberdade de o ensinar, partilham a assunção de que o «Estado, no que lhe diz respeito, não era um mero fornecedor do quadro legal dentro do qual a missão da universidade e as respectivas tarefas podiam ser levadas a cabo, actuava também como um “tampão” no sentido de impedir que facções e interesses externos interferissem com a infatigável procura de conhecimento» (Neave e van Vught, *ibid.*: 270). Para além destes modelos havia também uma espécie de senso comum acerca da função modernizadora do Estado como, por exemplo, se pode ver no documento legal que, em 1911, e sob inspiração humboldtiana, criava as Universidades do Porto e de Lisboa. Estas instituições eram aí definidas como sendo instituições nacionais, públicas e que funcionariam sob a supervisão do ministério que as tutelava, perseguindo objectivos nacionais através da colocação das universidades na obrigação de contribuir para o progresso da ciência através do trabalho dos estudiosos.

É crucial, contudo, que se esclareça que não se podem ignorar as diferenças e as complexidades através da ênfase em características que indiciam uma matriz comum, moderna, para o ensino superior. De facto, as excepções ao modelo do controlo estatal, ao mesmo tempo que sublinham o lugar consensual atribuído à universidade no processo de modernização, parecem indicar que não existe um modelo universal de relação entre o Estado e o ensino superior. Exemplos de excepção aos modelo descrito parece ser o modelo britânico de Oxbridge e o modelo das universidades americanas, que não foram concebidas como serviços do Estado, mas como corporações livres administradas ou por um *University Council* ou por um *Board of Trustees*, e cujos diplomas não eram acreditados pelo Estado, mas apenas atribuídos pelas universidades enquanto tais. O pendor modernizador, porém, mesmo nestes casos, surge como evidente, pelo menos considerando as missões que essas instituições a si mesmo atribuem. Adicionalmente, para além da sua independência em relação ao Estado, não é possível dizer que os graduados, especialmente no caso britânico, recusassem posições nas instituições do Estado, e que o carácter privado (ou quase privado) das instituições colidia com os objectivos modernizadores do Estado, especialmente no caso americano.

Ao procurar mostrar a congruência entre a metanarrativa da modernidade e as narrativas públicas legitimadoras das instituições universitárias, o nosso objectivo é o de esclarecer a natureza moderna dos sistemas de ensino superior e o de sugerir que a crise de identidade do ensino superior é o produto da conexão perdida entre as suas fundações modernas e as percepções (narrativas também elas) que acerca de si mesmo actualmente desenvolve.

A modernidade foi um tempo de grande segurança e forte identidade das instituições de ensino superior e da educação superior em si mesma, isto é, havia um consenso essencial, para além da diversidade dos sistemas de ensino superior,

acerca do que era educação superior e acerca dos seus objectivos educacionais, sociais e políticos.

A asserção segundo a qual a ideia de sistema de ensino superior é moderna significa também a integração política das instituições no âmbito do Estado e a consolidação deste como instância central de regulação. Esse é, efectivamente, o *locus* onde as duas dimensões narrativas se encontram e, em conjunto, justificam a implementação e o controlo políticos dos sistemas de ensino superior. Apesar de importantes, não aprofundaremos, porém, aqui a questão dos impactos da transformação da relação entre o Estado e o ensino superior, retomando, antes, a da sua fundação narrativa.

2. A dissolução narrativa do ensino superior: da identidade à crise

As universidades sempre foram habitadas por uma pluralidade de discursos – o liberal, o tecnológico, o crítico, o experiencial, o profissional, o humanístico, etc. Contudo, no que diz respeito à sua definição de ensino superior, os diferentes níveis e domínios da narrativa moderna forneciam uma ampla base de consenso e, por isso, os ingredientes para uma identidade, de certa forma, segura de si. A questão é que hoje esse consenso está a fragmentar-se, num processo que induz não só uma pluralização de discursos incomensuráveis sobre e dentro do ensino superior, mas também, e em que, ao mesmo tempo, um discurso específico assume uma posição central, agregando sentidos em torno de uma nova identidade do ensino superior: a narrativa empreendedora/empresarialista e da narrativa do mercado. Como diz Harker,

Enquanto o racionalismo ou a Razão permaneceram entronizados como meta-narrativas legitimadoras, as universidades gozaram de autonomia. À medida que a Razão se fragmentou, a legitimação passou para a narrativa daqueles que detêm o controlo do financiamento das universidades. Como todas as formas de discurso coerente são legítimas num mundo pós-moderno, uma narrativa torna-se a breve trecho numa narrativa legitimadora. Assim, é possível que uma narrativa baseada no culto da eficiência, mas mascarada sob a forma de excelência, assuma o elevado lugar de legitimação deixado vago pela Razão (Harker, 1995: 38).

○ mesmo autor adverte que:

A dissolução da grande metanarrativa legitimadora da Razão resultou na subjugação das universidades ao princípio da performatividade. Aparentemente o sector universitário tem de reconquistar a sua autonomia ou arrisca-se a permanecer indefinidamente cativo da política económica. Se as universidades não conseguirem restaurar rapidamente a sua autonomia tradicional, a era da universidade como instituição liberal poderá ter chegado ao fim (Harker, 1995: 38).

A razão principal para a crescente centralidade das narrativas empreendedoras/empresarialistas é que elas declaram a inevitabilidade e urgência da sua realização sob a forma do pragmatismo. Primeiro, assumindo que o empreendedorismo/empresarialismo é a ‘melhor maneira’ de lidar com o ensino superior de massas e de o gerir ao nível do sistema e ao nível das instituições; em segundo lugar, o mercado surge discursivamente como sendo a instância mais adequada à crescente fragmentação e pluralidade das sociedades e das suas instituições, quer no que diz respeito à sua conceptualização, quer no que se refere à sua forma de gestão.

Há, assim, um paradigma emergente no âmbito do ensino superior fortemente marcado pela massificação e pela pressão da relevância. Este paradigma é ao mesmo tempo causa e sintoma da crise de identidade do ensino superior que, na análise de investigadores como Cowen (1996), está a ser ‘atenuado’, ou como Barnett (1996), está a ser ‘dissolvido’, ou mesmo a ‘desaparecer, como diz Rothblatt (1995).

Cowen, define ‘atenuação’ da universidade ao nível do *espaço*, referindo-se à sua dimensão internacional e à sua conexão com a economia; ao nível *financeiro*, no sentido da crescente clientelização dos estudantes e das suas famílias; ao nível *pedagógico*, referindo-se à massificação do ensino superior e ao surgimento dos professores como ‘desenhadores de instrução’ (*ibid*: 251); e ao nível da *qualidade*, referindo-se ao facto de os académicos estarem a ser tendencialmente substituídos por gestores especializados na formulação de juízos de valor acerca das actividades levadas a cabo nas instituições. Barnett, por seu turno, diz que a universidade se está a dissolver quer como unidade institucional, quer como centro do Conhecimento (com letra maiúscula) por excelência. As instituições estão a dissolver-se em segmentos organizacionais e o Conhecimento em conhecimentos (Barnett, 2000: 18). Finalmente, Rothblatt fala do ‘desaparecimento da universidade’ no sentido em que as fronteiras desta estariam a diluir-se. As fronteiras externas desaparecem à medida em que as funções da universidade são crescentemente simuladas por outras organizações, como a atribuição de graus (que também pode ser levada a cabo por empresas), a investigação (que pode ser – e é – levada a cabo em laboratórios não universitários), etc. Mas a diluição das linhas de demarcação tradicionais está também a ocorrer dentro das universidades:

Reitores e presidentes [são] agora “gestores do *campus*”. Directores (e directoras) de departamento são agora “chefes” (escapando a designação à questão de género). Novos estilos de gestão coexistem (desconfortavelmente?) com formas mais antigas de governo académico, colegial ou senatorial. Métodos empresariais de aumento do capital e de promoção da investigação da universidade [estão] a ser importados e elogiados. [...] Inquestionavelmente, a lista de exemplos poderia ser facilmente multiplicada (Rothblatt, 1995: 31-32).

Estas características, contudo, também acabam por chamar a atenção, algo paradoxalmente, para a centralidade do ensino superior ao nível público e individual

e para a discussão sobre as escolhas políticas com que o ensino superior de massas se confronta: por um lado, no que diz respeito à relação entre ensino superior e economia e desenvolvimento social, e, por outro lado, no que diz respeito à relação entre massificação e democratização, isto é, no que se refere à possibilidade de fornecer educação superior de qualidade a amplos sectores da sociedade.

As razões da mudança de natureza do ensino superior e das suas instituições não podem ser encontradas no âmbito restrito do ensino superior, nem apenas na forte presença a partir dos anos 1980 do neoliberalismo na arena política, mas também, e sobretudo, no âmbito das transformações mais amplas que estão a acontecer ao nível económico, social e político. A reconfiguração do ensino superior de massas tem de ser entendida no contexto da mudança de padrões do trabalho, da produção, da distribuição e do consumo, mudança essa que pode ser catalogada sob a designação de pós-fordismo e no quadro da mudança dos padrões sociológicos de relação entre os indivíduos, as famílias e o ensino superior.

Como já se sugeriu, a crise da narrativa moderna e a emergência da narrativa ‘empreendedora/empresarialista’ são tanto sintomas como causas da actual fragmentação identitária do ensino superior. Sintomas, porque as pressões e os desafios principais ligados ao pós-fordismo e às novas formas de procura social são enquadradas por um contexto social e económico mais amplo. Causas, porque os discursos interferem com e produzem realidade, por exemplo, o empreendedorismo /empresarialismo e universidades de tipo empreendedor/ empresarialista.

Por exemplo, Deem usa o conceito de «novo managerialismo» para designar estas ideias acerca do modo como «instituições financiadas por dinheiros públicos são geridas, seguindo o padrão muito divulgado de reestruturação dos serviços do Estado-providência nas sociedades ocidentais» (2001: 10), e refere-se a elas simultaneamente como uma ‘ideologia’ e como ‘uso real’ dessas técnicas e práticas nas organizações financiadas com dinheiros públicos. A investigadora conclui que

Os promotores dos novos discursos managerialistas, sejam eles políticos, gurus da gestão ou apenas gestores, reclamam frequentemente que as ideias do novo managerialismo são puramente baseadas numa procura objectiva de eficiência, eficácia e excelência, surgindo frequentemente as suposições sobre a contínua melhoria das organizações como tema dominante. O novo managerialismo é usado para referir a desejabilidade de uma grande variedade de mudanças organizacionais (Deem, 2001: 10).

A isto deve acrescentar-se que o managerialismo está a assumir, de um modo aparentemente *contra natura*, as características que as metanarrativas, segundo Lyotard, exibem. Efectivamente, está a emergir como um discurso unificador e, na sequência do colapso do modelo fordista, apresentando-se a si próprio, pelo menos implicitamente, como uma teoria quase transcendente, atribuindo significados e legitimidade à acção social e individual.

O nosso objectivo, porém, não é apenas o de enfatizar a crise da narrativa humboldtiana e newmaniana e o surgimento de novos discursos fundacionais para o ensino superior, mas também o de sublinhar a necessidade de, ao lado das pressões da ‘performance’, da relevância e da ‘prestação de contas’, colocar a *educação superior* e o ensino superior no cerne das discussões sobre o sistema e sobre a eficiência e eficácia das organizações envolvidas. O argumento é o de que não se pode sacrificar cegamente a sua identidade enquanto instituições de ensino superior à nova Jerusalém da sociedade da *performance* e da informação e aos seus novos deuses. A ligação entre educação, a procura do conhecimento e da aplicação deste surge-me como a pedra-de-toque da identidade institucional e como central para os critérios de tomada de decisão no âmbito do ensino superior.

À medida em que as fronteiras entre a academia e a sociedade se diluem, a identidade do ensino superior torna-se também problemática. Este nível de educação parece estar a submergir no seu contexto social mais amplo e corre o risco de, ao entrar definitivamente no mundo do negócios, passar a «[...] redescrever o mundo em vez de o compreender» (Barnett, 1997: 146). Para usar as palavras de Basil Bernstein, a forte classificação (1996) que existia entre ensino superior e sociedade foi enfraquecida à medida em que as pressões para trazer as instituições para o ‘mundo’ aumentavam. Relevância e articulação com o mundo do trabalho encontram-se crescentemente na base dos discursos sobre a questão, características que se tornadas em eixos hegemónicos de organização, em última análise – pelo menos na nossa perspectiva –, podem induzir a dissolução da identidade do ensino superior sob o peso da sua função económica.

Esta questão é enfatizada por G. Neave quando compara a concepção moderna de instituições de ensino superior com a concepção emergente: «a primeira característica da universidade não era a sua relevância em relação à sociedade, mas sobretudo a sua separação dela. Através desta separação surgiu a sua capacidade de construir uma visão sobre a sociedade e do seu papel nela, *sub specie aeternitatis* – quer dizer, a partir de uma perspectiva de longo prazo» (Neave, 1995: 10). Presentemente, «é um [...] dever da universidade ser não só “relevante” – e a relevância, como a traição, é, em grande parte uma, questão de datas – mas ser considerada como relevante» (Neave, 1995: 10). Efectivamente, a ‘relevância’, isto é, aquilo que poderá contar como uma contribuição para a economia e para a sociedade, surge como um importante campo de investigação a ser explorado, dado que uma grande parte do conhecimento considerado num dado momento como ‘útil’, pode, noutro tempo e noutro lugar, ser considerado ‘irrelevante’ e vice-versa...

Foi no âmbito da matriz moderna que a universidade e a profissão académica foram configuradas da forma como hoje as confrontamos e discutimos. Desde meados do século XIX que as instituições de ensino superior e os seus ‘profissionais’ foram definidos a partir do conceito de ‘liberdade académica’, no sentido em que as actividades daqueles deveriam ser devidamente separadas das da sociedade en-

volvente. E foi no âmbito do controlo académico das universidades e da académização da produção do conhecimento que os papéis e funções, quer dos professores, quer dos alunos, foram configurados (Barnett, 1997: 147). Se o ensino superior – a partir de fora e de dentro –, está a perder a sua identidade sob os efeitos da pressão exercida pelas transformações pós-fordistas e outras mudanças sociais, o mesmo parece estar a acontecer aos académicos e aos próprios estudantes.

Esta crise de identidade também surge como um interessante campo de investigação, por exemplo, como é que os reitores percebem, enquanto reitores, a sua cada vez maior função de gestão? Descrever-se-ão a si mesmos como académicos desempenhando funções de gestão ou como gestores de questões académicas? Como é que os estudantes se percebem a si mesmos enquanto estudantes do ensino superior, dada a cada vez mais clara alteração da coorte de ‘idade tradicional’⁸ e a alteração da sua condição de estudantes a tempo inteiro?

À medida que se foi caminhando para além da modernidade foram-se instalando dúvidas acerca daquilo que é considerado conhecimento, ou mesmo ciência, dúvidas essas que ter grande impacto no ensino superior, que foi assim redefinindo os seus papéis sociais e as suas missões institucionais. Simultaneamente, o ensino superior foi também sociologicamente erodido, e as respostas às perguntas ‘quem é que é formado no ensino superior?’, ‘como formar?’ e ‘para quê?’ aumentam a complexidade e a heterogeneidade dos discursos (narrativas) sobre o ensino superior. Contudo, se é verdade que as instituições deste nível de educação já não podem ser vistas como desempenhando o papel de único ou central produtor de conhecimento, ainda permanecem claramente envolvidas com ele: «[a universidade] manufactura não o conhecimento enquanto tal – essa é a tarefa do ramo da investigação da universidade – mas competências de conhecimento. Produz graduados com determinadas capacidades» (Barnett, 1996: 1). Os governos e as organizações internacionais nas suas declarações políticas sobre o ensino superior insistem frequentemente neste tipo de produtos como sendo os cruciais para o mandato endereçado ao sistema (ver, por exemplo, o *Dearing Report*, 1997, acerca da relação entre o ensino superior e a ‘sociedade da aprendizagem’). Ao mesmo tempo, as universidades, e as instituições do ensino superior em geral, são cada vez mais claramente administradas e geridas como organizações, e cada vez menos como instituições educativas na sua especificidade. Em termos organizacionais, elas são descritas como sistemas abertos num meio ambiente volátil e em constante mutação, o que significa, em termos políticos, que elas devem ser autónomas e, logo, socialmente e financeiramente responsáveis e relevantes.

A nossa questão, por seu turno, é a de manter a pergunta ‘e a educação superior?’. É que, no contexto descrito, a nossa proposta é que a educação superior seja assumida como o critério que, em última instância, enquadre os juízos e as decisões políticas ao nível do sistema e das instituições.

De passagem, sublinhe-se que esta meta-questão é mais ampla e substancial do

que as clivagens politécnico/universidade, ou coordenação pelo Estado/coordenação pelo mercado e público/privado⁹, pois tem a ver com a própria definição daquilo sobre que se está a falar, sendo essa também uma forma possível de repensar a própria natureza do investimento e gestão públicos do ensino superior.

Finalmente, este reforço da ideia de que é crucial colocar a questão da identidade do ensino superior como um ponto urgente da agenda académica e política não pode ser lido como um incitamento de esforços para a criação de uma nova ideia-mestra para o ensino superior. Tal não é nem desejável nem possível. Não é desejável, pois dando origem a instituições unitárias com missões unificadas, tenderia ser imposta numa lógica de cima para baixo, ignorando a cada vez maior diversidade individual e social. Não é possível, porque o ensino superior diversificou-se de tal modo que uma narrativa unificada do ensino superior só poderia ter um efeito meramente retórico. É por isso que propomos, em vez de um programa completo para a configuração da identidade do ensino superior, apenas guiões abertos para a reinvenção da academia.

As estratégias reflexivas, portanto, não podem assumir a forma nem de um programa pormenorizado nem universal. Trata-se apenas (e isso não é pouco...) de inspirar uma vigilância contínua e uma atitude crítica em relação aos diferentes discursos, pressões e dilemas com que ensino superior se confronta.

3. A identidade fragmentada do ensino superior e a construção reflexiva da identidade

A crescente presença das narrativas empreendedoras/empresarialistas não tem tido como correspondente o desenvolvimento da pura regulação pelo mercado, mas antes, e algo paradoxalmente, o reforço da relação entre o Estado e o ensino superior. Barnett diz que concorda com a afirmação de Neave segundo a qual as universidades da Europa Ocidental assistiram à emergência do Estado avaliador e das universidades avaliadas, mas defende que tal parece não descrever o quadro na sua totalidade, pois «os elementos avaliativos são apenas uma parte da constelação de forças e de interesses mais ampla, que actuam em paralelo» (Barnett, 1997: 53). Para além das questões financeiras, de gestão e de avaliação relacionadas com o ensino e a investigação, ele aponta o crescente interesse em questões curriculares por parte dos representantes das profissões, a mutação do perfil de idade dos estudantes e um mais amplo e mais articulado conjunto de expectativas por parte dos consumidores, a emergência de órgãos intermédios («muitos dos quais se dedicam a formas relativamente intrusivas de vigilância») e a necessidade de as instituições procurarem activamente por si mesmas uma maior proporção de financiamento, como factores que se devem ter presentes quando se pretendem compreender as actuais características das instituições de ensino superior (Barnett, 1997: 52).

De facto, o ensino superior está a mudar a sua natureza através do estreitamento das suas relações com a sociedade. As pressões das exigências do pós-fordismo e a assunção do ensino superior como uma mercadoria para consumo individual colocam, efectivamente, como dilema político a colonização do ensino superior pelas exigências económicas, pragmáticas, culturais, etc. Estas pressões e exigências vêm simultaneamente de dentro e de fora do sistema de ensino superior.

Santos (1994) fala da tripla crise da universidade, a crise de hegemonia, referente à missão de produção de conhecimento, a crise de legitimidade, referente aos seus impactos sociais, e a crise institucional, referente à sua estrutura organizacional. Barnett, por seu turno, chama a atenção para o facto de que a dissolução da universidade não deve obscurecer a centralidade da educação superior, porque «A educação superior [...] tem de ser vista como central de uma nova forma. Não já como um veículo para a reprodução das elites do conhecimento ou para a produção de competência para o mercado de trabalho, mas como uma tarefa crucial de fornecimento de capacidade reflexiva» (Barnett, 1997: 6). De facto, o foco na pluralização do ensino superior em educação pós-secundária, terciária, universitária, politécnica, etc. torna mais aguda a necessidade de encontrar um *minimum* que lhe possa fornecer os componentes que façam dele, de facto, educação superior.

Diferentemente daquilo que é caracterizado como sendo o *moto* pós-modernista *anything goes* (Stoer, Cortesão e Magalhães, 1998; Cortesão, Magalhães e Stoer, 2001), o ensino superior não é redutível a uma questão de consumo individual, eventualmente destituído de elementos críticos e reflexivos, devendo antes ser entendido como uma instituição social com o papel crucial de apoiar e desenvolver a acção reflexiva, e como uma importante reserva de pensamento crítico, reflexivo e, mesmo, alternativo.

Ronald Barnett (1997: 2-3) identificou três tipos de atitudes em relação às transformações em curso no ensino superior:

1. 'Deixem-se as fúrias no seu sono': o ensino superior, à medida que se desenvolve de sistemas de elite para sistemas de massas, apesar de todas as críticas, continua a funcionar bem. Aceita-se em geral que aquilo que é oferecido é suficiente, ainda que não seja fácil de estabelecer padrões de adequação.

2. 'Que mil flores floresçam': esta parece ser a bandeira da perspectiva pós-modernista. Pela rejeição de todas as grandes narrativas, diferentes e diversos tipos de ensino superior e instituições poderão florescer, rompendo ao mesmo tempo com a cadeia de regulação do Estado e com a 'ideia-mestra' de ensino superior.

3. 'Formas de vida': as tribos e territórios académicos evoluem para diferentes e incomensuráveis racionalidades e padrões de desenvolvimento. Tornam-se tão diferentes que o seu processo de diversificação jamais se encontra acabado.

Barnett diz que estas três posições são filosofias passivas no que diz respeito ao ensino superior. Sob inspiração da teoria habermasiana da comunicação propõe

uma atitude activa, argumentando que o ensino superior se deve concentrar na missão de formar ‘seres críticos’, ao mesmo tempo que recusa a redução do pensamento crítico às competências críticas do pensamento (1997: 93). Seguimo-lo nisto e na sua proposta fundada na necessidade de reinventar a educação liberal no contexto da educação superior de massas. Contudo, estamos também cientes de que não é possível no presente momento sociológico e político legislar filosoficamente sobre o que deve ser a essência do ensino. Esta posição, por outro lado, não nos obriga a adoptar a posição ‘Que mil flores floresçam’ ou a da ‘Formas de vida’, pois as nossas propostas, em primeiro lugar, fundam-se numa concepção de estratégia reflexiva no que diz respeito à identidade da educação superior, e, em segundo lugar, entram no debate cientes de que as relações de poder existem e que este debate está longe de ser diálogo entre parceiros em situações de comunicação iguais. É, porém, esta a base sobre a qual a conversa pode ocorrer (ver também, Magalhães, 2004).

É neste sentido que propomos guiões sobre os quais pensamos ser possível fundar estratégias reflexivas, assumindo que esses guiões são suficientemente amplos para evitar a acusação de que se trata de um projecto de redefinição do ensino superior a partir de uma ‘grande ideia’ ou ‘ideia mestra’. Trata-se de quatro ideias-força no sentido de configurar a proposta do *minimum* sobre o qual a identidade do ensino superior se deve basear.

1) No campo do ensino superior não é separável a procura do conhecimento ou da sua aplicação da acção educativa que essa procura produz nos envolvidos nesse processo, sejam eles professores ou estudantes.

2) Reconhecimento de que a heterogeneidade do ensino superior significa sensibilidade à diversidade e ao carácter compósito das organizações que levam a cabo investigação, aplicam conhecimento e onde a função ensino ocorre. Este reconhecimento, contudo, não significa que as instituições de ensino superior devam procurar a sua identidade nos padrões e nas missões das organizações de negócios, empresas, ou quaisquer outras. A razão para tal reside precisamente no facto de que a sua identidade se define precisamente a partir daquilo que as diferencia das organizações de outros tipos.

3) A assunção da transdisciplinaridade como uma das características centrais do desenvolvimento do conhecimento corresponde ao reconhecimento de que as divisões disciplinares tradicionais estão a diluir os seus limites e a desenhar novos territórios. Contudo, este reconhecimento não significa que áreas de conhecimento mais tradicionais ou clássicas da academia devam ser abandonadas.

4) Como Giddens enfatizou (1996), o conhecimento está a moldar o mundo e as nossas vidas, estando nós a viver uma era sociológica por excelência, na qual a produção e a difusão do conhecimento não têm a desculpa da ignorância dos seus efeitos externos ou ‘laterais’ (Beck, 1992). A educação superior assume um papel crucial neste contexto de grande reflexividade. Consequentemente, a produção

de conhecimento, a preservação e a distribuição do conhecimento não podem ser apresentadas como sendo actividades neutras, dado que não são parte de um «processo livre de valores» (Barnett, 1994.: 44). Para dar um exemplo: um plano de estudos para formar engenheiros em áreas científicas e técnicas deverá incluir estudos – eventualmente no âmbito das ciências sociais, mas não obrigatoriamente – no sentido de estimular a consciência dos estudantes para os riscos sociais, humanos e ambientais consequências da ciência e da tecnologia.

A tarefa de definição do significado de ensino superior deve parar aqui, dado que ir mais longe no fornecimento de elementos para a reconfiguração do ensino superior contemporâneo se, por um lado, nos permitiria elaborar uma ‘ideia’ mais completa, por outro lado, encerraria o debate. Fundamental para a delimitação da identidade do ensino superior é precisamente que o debate aconteça de uma forma vigorosa e vigilante. Dado que a ideia de universidade está a ser colonizada (repita-se: a partir de fora e a partir de dentro) por discursos que enfatizam a necessidade de adaptação às necessidades do meio ambiente, é importante que a identidade institucional e organizacional deste tipo de instituições seja traçada e configurada de uma forma crítica, sem o que, a nosso ver, não haverá nem ‘educação’, nem ‘superior’. A identidade do ensino superior não necessita de ser escorada numa essência metafísica, constituindo a resistência crítica a dadas práticas e a dados discursos, mas uma boa base a partir da qual é possível pensar o ‘superior’ deste tipo de educação. Não se pretende, pois, assumir o papel do filósofo-rei, denunciado por Clark (1996), mas o de contribuir para o dissenso crítico em relação, por exemplo, ao pós-modernista *anything goes*.

Conclusão

Stephen Stoer (2004), no seu trabalho recente sobre as novas formas de cidadania, a construção europeia e a reconfiguração da universidade, desenvolve, a este propósito, uma interessante perspectiva. Depois de ter apresentado quatro metáforas (Stoer e Magalhães, 2004; Magalhães e Stoer, 2005), como instrumentos para pensar o processo da construção europeia (a ‘bandeira’, ‘associação/temas’, a ‘rede’ e o ‘bazar’), argumenta que o que está em causa no processo de construção europeia é a noção suportada pela Comissão Europeia, segundo a qual a Europa constituiria um contexto internacionalizado de redes. Neste sentido, a identidade do ensino superior deveria articular um novo papel na e com a Europa enquanto sociedade e economia do conhecimento, e com a necessidade de promover a excelência precisa “optimizar os processos que subjazem” (CEC, 2003) a essa mesma sociedade. Diz Stoer que quer este novo papel, quer o desejo de promover a excelência dependem da capacidade da Europa do conhecimento em fornecer o contexto no qual a articulação do conhecimento fundado em bytes e o conhecimento fundado na reflexividade possam ser promovidos em simultâneo. Neste sentido,

diz ainda, o ensino superior e a construção europeia estão inelutavelmente ligados, na medida em que as instituições de educação superior como produtoras e difusoras do conhecimento se articulam com uma Europa que parece estar condenada a celebrar a sua diversidade em termos culturais e em termos de conhecimento e a definir-se como centro de negociação sem fim entre diferenças no contexto da rede informacional global do capitalismo. A urgência e a importância desta dupla tarefa de produzir e difundir conhecimento, por um lado, e promover as diferenças culturais e identitárias, por outro, parecem dar nova centralidade à educação superior ao mesmo tempo que a redefinem. E, num mundo global, em que as diferentes regiões crescentemente se assumem como as novas unidades políticas em detrimento dos Estados-nação, tal parece ser válido para outros espaços que não o europeu.

Assim, como Stoer e Magalhães (2005a) sublinham, as escolhas políticas com que a educação superior actualmente se confronta não podem ser reduzidas ao dilema simplista constituído pela alternativa: *ou a universidade de massas ou a universidade de investigação de qualidade*. A investigação está na universidade, mas, como se sabe, ela nem sempre “morou” aí. Antes do século XIX, vivia em academias, museus, e outras instituições não universitárias. Passou a ser do âmbito da universidade, quando esta fez da investigação uma forma de ensino-aprendizagem e da produção do conhecimento uma obrigação para a construção da cultura nacional. Por outro lado, o argumento para que a investigação se mantenha dentro do ensino superior não parece passar pelo facto de ela aí se fazer de um modo mais eficiente. Nos laboratórios, nos centros de pesquisa, nos institutos, públicos ou privados, não universitários, ela parece desenvolver-se de um modo mais eficaz. Se se defende que a presença da investigação é um ingrediente fundamental do ensino superior, é, precisamente, por causa da educação, nomeadamente por causa do ‘superior’ da educação superior.

O que parece estar em causa não é uma mera recomposição do ensino superior. Esta só é compreensível no contexto da mais ampla reconfiguração do Estado, da regulação estatal e dos quadros sociais mais amplos. Isto é, as mudanças em curso no ensino superior, no novo contexto das chamadas sociedade e economia do conhecimento, obrigam ao repensar da relação entre este nível de ensino e a sua tradicional função selectiva, pois a formação ao longo da vida e a afirmação das identidades colectivas muitas vezes relacionadas com ela (ver, por exemplo, os novos saberes agora introduzidos na academia: “estudos de mulheres”, “estudos étnicos”, “estudos verdes”, etc.) deixaram de ser uma mera declaração política, inscrevendo-se já na agenda das instâncias de governação dos sistemas e das instituições. Por outro lado, trabalhos levados a cabo no âmbito das comunidades empresariais (Ball, 1990) têm enfatizado que o perfil do trabalhador da sociedade e economia do conhecimento deve ser flexível, treinável, com capacidades de co-

municação, capaz de trabalhar e cooperar em equipa, rápido a responder às alterações dos contextos e ambientes organizacionais, etc.

De facto, a produção de conhecimento e a produção económica tendem a não ser âmbitos totalmente distintos, um é suscitado e apoiado crescentemente pelo outro. A investigação em ambos os casos parece ser crucial: é relevante social e economicamente e desempenha um papel de continuada vigilância sobre as consequências (esperadas e não esperadas) da aplicação do conhecimento na transformação da realidade física e social, não se reduzindo, portanto, à sua definição a partir da relevância económica.

É nesta encruzilhada que os guiões acima propostos podem fazer sentido, isto é, no ponto em que a missão da educação superior assume como objectivo a formação do *critical self* em tensão com o *corporate self*, para utilizar os termos de Barnett (1997), assim como a tarefa, ao mesmo tempo modesta e enorme, de reflexivamente persistir naquilo que constitui a diferença da educação superior, respondendo, então, à pergunta de Yeates 'How can we know the dancer from the dance?'.

Notas

* O presente artigo corresponde à versão escrita da Conferência realizada com este título no 6º Colóquio de Ciências da Educação, Bolonha, Educação e Formação de Professores. Perfis profissionais e carreiras docentes no espaço europeu, realizado em Maio de 2005 na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa.

¹ R. Barnett sublinha que se podem ver «[...] claras semelhanças entre a epistemologia que estava na base da formação das universidades alemãs e a posição epistemológica em que hoje nos encontramos. Em ambos os casos há uma ausência absoluta de autoridade, e de uma fundação clara das nossas pretensões ao conhecimento independentemente daquele que conhece» (*ibid.*: 138).

² Somers e Gibson (1996: 58-59) identificam quatro dimensões narrativas que, para o nosso propósito, são fundamentais: narrativas ontológicas, narrativas públicas, narrativas conceptuais e metanarrativas. As narrativas ontológicas «são as histórias que os actores sociais usam para dar sentido às – de facto, para actuar nas – suas vidas» (*ibid.*: 61); as narrativas públicas «são aquelas narrativas ligadas às formações culturais e institucionais mais amplas do que o indivíduo isolado, ligadas às redes intersubjectivas ou de instituições, tanto locais, como micro ou macro (...)». As narrativas públicas compreendem desde a da nossa família até às do local de trabalho (mitos organizacionais), da igreja, do governo e da nação» (*ibid.*: 62); as narrativas conceptuais «são conceitos ou explicações que construímos enquanto investigadores do social. É que nem a acção social, nem a construção de uma instituição são produzidas apenas pelas narrativas ontológicas e públicas; os nossos conceitos e explicações devem incluir factores a que se chama forças sociais – padrões de mercado, práticas institucionais, constrangimentos organizacionais» (*ibid.*); as metanarrativas, «referem[-se] às “grandes narrativas” nas quais estamos envolvidos enquanto actores contemporâneos da história e enquanto cientistas sociais (...)». As nossas teorias sociológicas e conceitos são codificados nestes aspectos das grandes narrativas – Progresso, Decadência, Industrialização, Iluminismo, etc. – ainda que usualmente funcionem ao nível dos pressupostos da epistemologia social ou para além da nossa consciência» (*ibid.*: 63).

³ «[Educação superior] é menos romântica, porque implica níveis de organização burocrática e tecnocrática e de organização para os quais a palavra ‘universidade’ de modo algum remete» (Rothblatt e Wittrock, 1993: 1)

⁴ Quem pretender compreender o que está em causa na aparente contradição entre o desenvolvimento de uma sociedade industrial e a existência de uma audiência para uma ideia ‘liberal’ de educação superior, terá que ter conta que o efeito narrativo do modelo da ‘formação do carácter’ no sistema educativo bri-

tânico era mais funcional à estrutura económica e social do que à primeira vista possa parecer. Oxbridge articulava-se com a resposta victoriana ao industrialismo «em parte através da reforma e da expansão dos seus próprios estatutos e curriculum, em parte através do recrutamento dos filhos de homens de negócios bem sucedidos, e em parte através do movimento dos professores de Oxford e de Cambridge para ensinar nas novas universidades entretanto criadas» (Halsey, 1995: 61). Efectivamente, Oxford e Cambridge ofereciam uma educação geral dedicada a moldar o carácter e a formar 'cavalheiros', mas estavam simultaneamente ligadas às elites nacionais da política da administração, dos negócios e das profissões liberais.

- ⁵ «A mono-integração refere-se assim a uma das possíveis relações que podem ser mantidas entre uma esfera institucional (educação) e todas as outras que existem num dado estágio de diferenciação social. Potencialmente qualquer instituição se pode relacionar com todas as outras, com apenas algumas, ou com nenhuma; a mono-integração é o termo usado quando a educação se relaciona com apenas uma instituição» (Archer, 1979: 60).
- ⁶ Como afirma I. M. Omari: «[...] os países que conquistaram recentemente a sua independência tinham a sua própria agenda para a criação de novas universidades e percepções acerca da tradição liberal do Ocidente sobre a natureza das funções das universidades. Numa análise recente das inovações mais recentes do ensino superior na Tanzânia [...] verificou-se que, aquando da independência, grande parte dos países africanos tinham os olhos postos em três símbolos da independência: bandeira nacional, companhia aérea unacional, niversidade nacional. As universidades eram concebidas como instrumentos do Estado no processo de desenvolvimento nacional» (1994: 58).
- ⁷ O modelo humboldtiano de autonomia académica, ou, mais precisamente, de liberdade académica era muito mais da ordem dos indivíduos do que da ordem das instituições. De acordo com o conceito humboldtiano, o académico, individualmente considerado, devia gozar de uma liberdade com a qual nem o Estado nem a sociedade não só não deviam interferir, como também os próprios pares não deviam discutir.
- ⁸ Referindo-se ao contexto norte-americano, Harriger (1994) diz que em meados dos anos 1990, 12% dos estudantes (nos *Colleges*) tinham mais que 54 anos, e que se previa que na viragem do século cerca de 50% desses estudantes fossem estudantes não tradicionais, com uma grande proporção deles com mais de 35 anos.
- ⁹ A tensão a entre regulação central e, eventualmente, regulação pelo mercado surge como algo a ser gerido. Contudo, esta tensão não pode ser vista como, a prazo, a vitória do mercado sobre o Estado, do privado sobre o público na gestão do ensino superior de massas. De facto, nos Estados Unidos, vulgarmente apresentado como o 'bom exemplo' desse tipo de perspectiva, no final dos anos 1990, apesar de haver 2051 instituições privadas de ensino superior contra 1655 instituições públicas, 11 milhões dos 14 milhões de estudantes americanos do ensino superior frequentam o sector público (Boyer, 1998). Por seu turno, dada a importância do sector privado no contexto português, e ainda que pareça algo paradoxal, a coordenação por parte do Estado surge como crucial tanto ao nível do sistema como das instituições, tendo as próprias instituições privadas e os seus representantes vindo a reconhecer publicamente a necessidade da intervenção estatal (Amaral, et al., 2000).

Referências Bibliográficas

- Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A., Rosa, M. J., Santiago, R. & Teixeira, P. (2000), *O Ensino Superior pela Mão da Economia*. Matosinhos: CIPES
- Archer, M. S. (1979), *Social Origins of Educational Systems*. Londres: Sage.
- Ball, S. J. (1990), *Politics and Policy Making in Education*. Londres: Routledge.
- Barnett, R. (1994), *The Idea of Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. (1996), *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. (1997), *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. (2000), *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Londres: Taylor Francis.
- Boyer Commission (1998), *Reinventing Undergraduate Education: a Blueprint for America's Research Universities*.

- Carvalho, R. (1986), *A História do Ensino em Portugal: Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CEC (Commission of the European Communities) (2003) "Communication from the Commission: The role of the universities in the Europe of knowledge", Brussels (05.02.2003 COM 58 final).
- Clark, B. & Youn, T., (1976), *Academic Power in the United States: Comparative Historic and Structural Perspectives*, ERIC/Higher Education Research Report nº3, The American Association for Higher Education: Washington.
- Cortês, L., Magalhães, A. M. & Stoer, S. R. (2001), Mapeando Decisões no Campo da Educação no Âmbito do Processo de Realização das Políticas Educativas, *Educação Sociedade & Culturas*, 15, 17-30.
- Cowen, R. (1996), Performativity, Post-modernity and the University, *Comparative Education*, 32 (2), 245-258.
- Dearing Report (1997), *Higher Education in a Learning Society*. Londres: National Committee of Inquiry into Higher Education.
- Deem, R. (2001), Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the Local Dimension Important?, *Comparative Education*, 1, 7-20.
- Gellert, C. (1993), Structural and Functional Differentiation: Remarks on Changing Paradigms of Tertiary Education in Europe. In C. Gellert (org.), *Higher Education in Europe*. Londres: Jessica Kingsley.
- Giddens, A. (1994), *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora
- Giddens, A. (1996), *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Habermas, J. (1993), A Ideia da Universidade: Processos de Aprendizagem», *Colóquio Educação e Sociedade*, 3, 35-66.
- Halsey, A. H., (1995), *Decline of Donnish Dominion: The British Academic Professions in the Twentieth Century*. Oxford: Clarendon Press.
- Harker, B. (1995), Postmodernism and Quality, *Quality in Higher Education*, 1, 31-39.
- Harriger, C. (1994), Adults in College. In J. D. Sinnot (org.), *Interdisciplinary Handbook of Adult Lifespan Learning*. Westport, CT: Greenwood, Inc.
- Hegel, G.W. F., (1965), *Introduction aux Leçons sur la Philosophie de l'Histoire*. Paris: NRF.
- Hegel, G.W. F., (1976), *Princípios da Filosofia do Direito*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Humboldt, W. von (1959), Über die Innere und Äussere Organisation der Höheren Wissenschaftlichen Anstalten. In E. Anrich (org.), *Die Idee der Deutschen Universität*. Darmstadt.
- Lyotard, J.-F. (1989), *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Magalhães, A. M. & Stoer, S. R. (2004), Knowledge in the Bazaar: Pro-active Citizenship in the Learning Society. In M. Kuhn, & R. G. Sultana (Eds.) *Homo Sapiens Europeus? – Creating the European Learning Citizen*. Berlin: Peter Lang.
- Magalhães, A. M. (2004), *A Identidade do Ensino Superior: Política, Conhecimento e Educação numa Era de Transição*. Lisboa: FCT/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, A. H. de Oliveira, (1983), *História de Portugal* vol.II. Lisboa: Palas Editores.
- Neave, G. (1996), Homogenization, Integration and Convergence: The Cheshire Cats of Higher Education Analysis. In V. Lynn Meek, Leo Goedegebuure, Osmo Kivinen e Risto Rinne, *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Neave, G. (1997), The European Dimension in Higher Education: a Historical Analysis, Background Document to the Conference: *The Relationship Between Higher Education and the Nation State*. Enschede.
- Neave, G. & van VUGHT, F. (orgs.) (1994), *Government and Higher and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Change*, Oxford: Pergamon Press.
- Neave, G. (1995), «On Visions, Short and Long», *Higher Education Policy*, 8, 9-10.
- Newman, J. H. (1973), *The Idea of a University*. Oxford: Oxford University Press.
- Omari, I.M. (1994), Kenya: Management of Higher Education in Developing Countries: The Relationship Between the Government and Higher Education. In G. Neave e F. Van Vught (orgs.), *Government and Higher and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Change*. Oxford: Pergamon Press.
- Rothblatt, S. (1995), An Historical Perspective on the University's Role in Social Development. In D. D. Dill e B. Sporn (orgs.), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. Oxford: Pergamon Press.

- Rothblatt, S. e Wittrock, B. (1993) (eds.), *The European and American University since 1800: historical and sociological essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, B. de S. (1991), Ciência. In M. M. Carrilho (org.), *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Santos, B. de S. (1994), *Pela Mão de Alice*. Porto: Afrontamento.
- Scott, P. (1995), *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Scott, P. (1997), The Changing Role of the University in the Production of New Knowledge, *Tertiary Education and Management*, 3 (1), 5 - 14.
- Smith, A. e Webster, F. (orgs.) (1997), *The Postmodern University?*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Somers, M. R. e GIBSON, Gloria D. (1996), Reclaiming the Epistemological "Other": Narrative and the Social Constitution of Identity. In Craig Calhoun (org.), *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Stoer, S. R. (2004), New Forms of Citizenship, European Construction and the Reconfiguration of the University; Conferência proferida Fulbright Brainstorm, Lisboa.
- Stoer, S. R. & Cortezão, L. (1995), Critical Inter/Multicultural Education and the Process of Transnationalisation: a View From the Semiperiphery, *Journal of Education Policy*, 4, 373-384.
- Stoer, S. R., Cortezão, L. & Magalhães, A. M. (1998), A Questão da Impossibilidade Racional de Decidir e o Despacho sobre os Currículos Alternativos. In A. Estrela & J. Ferreira, *La Décision en Education/A Decisão em Educação*. Lisboa: Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation.
- Stoer, S. R. & Magalhães, A. M. (2005b) A Europa como Bazar. Contributo para a análise da reconfiguração dos Estados-nação no contexto europeu e das novas formas de "viver em conjunto". In A. Teodoro & C. A. Torres (orgs.) *Educação Crítica & Utopia. Perspectivas para o século XXI*. (pp.33-51) Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R. & Magalhães, A. M. (2005a), Entre a Massificação da Universidade e a Educação de Massas, *Boletim da Universidade do Porto*, Fevereiro, 37, 5-7.
- Trow, M. (1991), The Exceptionalism of American Higher Education. In M. A. Trow, e T. Nybom (orgs.), *University and Society: essays on the Social Role of Research and Higher Education*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Trow, M. (1996a), Continuities and Change in American Higher Education. In Arnold Burgen (org.), *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century*. Londres: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Trow, M. (1996b) Trust, Markets and Accountability in Higher Education: a Comparative Perspective, *Higher Education Policy*, 9, 4, 309-324.
- Weber, M (1930), *The Protestant ethic and the Spirit of Capitalism*. Londres.